

## **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PROCESSOS DE FIXAÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Janaina Soares Cecilio dos Santos<sup>1</sup>

Maria Aparecida Lima dos Santos<sup>2</sup>

### **Resumo:**

O presente artigo é resultado do curso de especialização em Relações Étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura Brasileiras, ofertado pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O estudo focalizou os processos de significação/fixação de sentidos (COSTA, 2014) de significantes relacionados à reeducação das relações étnico-raciais determinados para o componente curricular de História presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial os de diversidade, equidade, etnia, raça, negro e matriz africana. Buscou-se identificar os mecanismos pelos quais a BNCC é instituída enquanto uma política de currículo comum de cunho homogeneizante. A reflexão proposta mobilizou contribuições dos campos do currículo (LOPES, 2006), da reeducação para as relações étnico-raciais (MUNANGA, 2003; MUNANGA E GOMES, 2008), e do ensino de História (ANHORN; COSTA, 2011; COSTA, 2014). Nossas considerações indicam que a BNCC apresenta um discurso que parece conciliar demandas dos movimentos sociais, incorporando em seu discurso certos significantes defendidos, por exemplo, pelo Movimento Negro. No entanto, apresentamos alguns indícios de híbridos que procuram fixar sentidos que, na realidade, ancoram-se em matrizes ideológicas cujos princípios são opostos àqueles defendidos pelos movimentos sociais. Nossas considerações finais apontam que os sujeitos elaboradores do documento utilizam-se de estratégias discursivas de significação e fixação de sentidos para referendar um projeto político fundamentado na perspectiva neoliberal e da interculturalidade funcional.

**Palavras-chave:** 1) Currículo; 2) Relações étnico-raciais; 3) Significantes; 4) Ensino de História.

---

<sup>1</sup> Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2018) e Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2016).

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) atuando na Faculdade de Educação (FAEd/UFMS). Docente do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), com mestrado e doutorado em Educação pela mesma universidade.

## INTRODUÇÃO

Nosso estudo focalizou os processos de significação/fixação de sentidos de significantes relacionados à reeducação das relações étnico-raciais determinados para o componente curricular de História presente na BNCC, tais como diversidade, equidade, etnia, raça, negro, matriz africana, dentre outros (COSTA, 2014). Procurou, dessa forma, sistematizar uma reflexão a partir da seguinte questão: os significantes e os sentidos presentes na disciplina de História proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuem para uma reeducação das relações étnico-raciais ou para a perpetuação das relações raciais já existentes?

Nossa hipótese inicial foi a de que a BNCC apresenta um discurso que parece conciliar demandas dos movimentos sociais, incorporando em seu discurso certos significantes defendidos, por exemplo, pelo Movimento Negro. No entanto, o aprofundamento da leitura a partir dos referenciais utilizados permitiu perceber que o sentido fixado no documento da BNCC parece não ser o mesmo empreendido na luta desses movimentos, causando assim um esvaziamento do sentido.

A reflexão proposta procurou mobilizar contribuições do campo do currículo (LOPES, 2006), da reeducação para as relações étnico-raciais (MUNANGA, 2003; MUNANGA E GOMES, 2008), e do ensino de História (ANHORN; COSTA, 2011; COSTA, 2014) e, a partir de uma perspectiva discursiva, objetivou abordar alguns elementos sobre o papel da disciplina de História para a reeducação das relações étnico-raciais, uma vez que

no quadro teórico da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (1996, 2004, 2005) abrem-se perspectivas promissoras de abordagem para pensar questões e tensões tão caras ao campo do currículo, reafirmando-o simultaneamente como espaço de entrecruzamento de políticas da diferença e de conhecimento por meio das quais também se manifestam as demandas políticas de nosso presente (ANHORN; COSTA, 2011, p. 129).

A fim de expor a análise, o artigo foi estruturado em quatro tópicos: no primeiro configuramos a BNCC, bem como discorremos sobre a concepção de currículo que embasa o estudo; no segundo, abordamos os conceitos de raça, reeducação étnico-racial e a importância do ensino de História para a reeducação destas relações; no terceiro, explicitamos a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados, assim como o referencial teórico-metodológico utilizado; e, no quarto, apresentamos a análise dos dados empreendida. Por último, inserimos as considerações finais sobre o estudo realizado.

## 1 A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO E A PROPOSTA DA BNCC

Nos últimos anos a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que pudesse orientar toda a educação e escolarização brasileira se tornou destaque no meio educacional. Esta nova política de educação teve sua terceira versão homologada via Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017, porém estava em construção desde o ano de 2015. Nesse sentido,

vale destacar que a elaboração da BNCC cumpre uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Além desta, é importante mencionar que a União, neste caso, representada pelo Ministério da Educação (MEC), é responsável por legislar sobre diretrizes e bases da educação, como estabelece o artigo 22, Inciso XXIV, da Constituição Federal de 1988: “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional”. Logo, a existência de uma BNCC é uma exigência constitucional e, não menos importante, uma inspiração para que muitos sistemas de ensino e escolas (públicas e privadas) elaborem seus currículos (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 33).

A função da BNCC, dessa forma, seria de colaborar enquanto material a ser utilizado tanto para os professores articularem objetivos e intenções educativas com a escola e comunidade, quanto de apoio na elaboração de propostas e planos nos mais variados níveis e esferas, instituições públicas ou privadas, municipais ou estaduais (NEIRA, JÚNIOR e ALMEIDA, 2016, p. 32).

O documento foi organizado privilegiando a listagem das competências e habilidades a serem alcançados pelo estudante. As competências, um dos fundamentos pedagógicos de todo o documento, é definida “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 4). Propõe, por meio de unidades temáticas e objetos do conhecimento, o que deve ser trabalhado ao longo dos bimestres a depender do ano no qual o estudante se encontra.

O documento apresenta-se ao leitor como um norteador, ressaltando que as instituições são livres para construir suas propostas pedagógicas. No entanto, a partir da análise realizada, é possível indicar que a forma como está estruturada, seus elementos e até mesmo o padrão utilizado para se referir ao conteúdo presente em cada bimestre de cada ano, reforcem seu caráter prescritivo.

A partir de sua homologação em dezembro de 2017, foi estabelecido prazo para que as instituições adequem seus currículos a partir da BNCC, conforme o trecho abaixo, extraído da Resolução CNE/CP nº 2

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017b).

A análise empreendida considerou a BNCC como política curricular pressupondo o currículo não meramente como um documento burocrático, mas como produção discursiva, uma vez que

[...] o discurso não se reduz à linguagem; ele abarca o conjunto da vida humana significativa, práticas econômicas, políticas e linguísticas. O que é concebido como realidade depende da significação discursiva desses objetos em determinados contextos e ações (COSTA, 2014, p. 134).

Assim, o currículo coloca-se como lugar de tensões e embates entre grupos pelo poder de dar sentido às coisas, de impor o que é relevante, e decidir o que deve estar presente nos documentos curriculares.

Por conseguinte, o currículo se constitui num campo político e de disputas e negociações constantes entre diversos singulares em permanente tensão, uma vez que

na constituição do conhecimento escolar, entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento, como discute a perspectiva crítica de currículo. Mas esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a sujeitos ou classes sociais específicas. As lutas que constituem os currículos são, portanto, simultaneamente políticas e culturais (LOPES, 2006, p. 40).

Os documentos curriculares, a exemplo da BNCC, como políticas educacionais não devem ser compreendidos como algo construído exclusivamente por representantes do Estado para serem implementados de forma verticalizada por todas as instituições de ensino no país. É preciso evidenciar que sua elaboração é realizada com o intuito de conciliar interesses políticos e econômicos do Estado, assim como as necessidades de determinados grupos sociais. O exame minucioso de seu conteúdo, buscando os sentidos possíveis aos quais determinados termos podem estar se referindo, pode trazer pistas sobre os projetos que se enfrentam no interior dos documentos produzidos. É dessa forma que

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

É preciso neste sentido, interpretar como os projetos governamentais incorporam as práticas do contexto global e singular (LOPES, 2006) visando a permanência de seus projetos políticos. Nosso estudo aponta como se dá no documento a inclusão de temáticas oriundas de reivindicações de movimentos sociais e determinados grupos da sociedade, que correspondem aos diversos singulares, como estratégia para a manutenção de projetos de caráter universal.

A partir desta compreensão das políticas, e especificamente das políticas educacionais, que procuramos identificar as estratégias da mobilizadas na BNCC, enquanto uma política de currículo comum.

Nesse ponto, é importante destacar que a perspectiva de um currículo comum pressupõe a difusão de uma cultura considerada como a “mais adequada” para a manutenção da cultura nacional, e que ao mesmo tempo, contribua para a formação dos sujeitos. Ao pensar sobre a função da BNCC enquanto uma proposta de currículo comum, surgem alguns questionamentos: Como é possível que diversos grupos da sociedade, inclusive especialistas da educação possam apoiar uma proposta de currículo comum? Como é possível que uma proposta homogeneizante possa ao mesmo tempo atender às demandas de determinados grupos sociais?

A defesa para um currículo comum mobiliza não só àqueles que estão em meio a jogos de poder visando a universalização de sua cultura, como também àqueles que lutam por uma educação de qualidade. Desta forma,

é importante destacar que o discurso em defesa de uma cultura comum, e por consequência [sic] de um currículo comum, não exclui obrigatoriamente a afirmação do caráter plural da cultura ou o multiculturalismo. Frequentemente [sic], existe o entendimento de que a produção simbólica é diversa e multifacetada, mas também que é necessário selecionar os saberes entendidos como os mais legítimos e garantidores tanto da reprodução dessa cultura quanto das finalidades educacionais e sociais almejadas (LOPES, 2006, p. 42).

Nesta seleção sobre o que é legítimo para garantir as finalidades educacionais e sociais, os currículos ensinam certas coisas e “[...] ao mesmo tempo, deixaram de ensinar outras. Nesse conjunto de conhecimentos que a escola selecionou (ou que a escola não selecionou) foram veiculadas visões de mundo, cidadão, aprendizagem, homem, mulher, justiça, igualdade, etc” (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 32).

Por essa via, é possível verificar os embates e negociações entre os diversos singulares para alcançar a categoria de universal, e é, em meio a estes, que se apresentam imbricadas concepções de mundo, da função da escola, do Estado, da educação, da inclusão, democracia, relações raciais, dentre muitas outras. É com base neste referencial que procuramos identificar os mecanismos utilizados pela BNCC para fixar sentidos enquanto uma política de currículo comum de cunho homogeneizante.

Para realizar esse exercício de análise, escolhemos localizar no documento os sentidos atribuídos aos significantes relacionados à reeducação para as relações étnico-raciais. Por consideramos a temática imbricada às questões que dão fundamento ao ensino de História, apresentamos as considerações tecidas no exame do documento destinado a este componente curricular.

## **2 RAÇA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL**

A compreensão das questões que envolvem a fixação de sentidos em torno de termos relacionados à reeducação para as relações étnico-raciais exige a apresentação de referenciais que situem os conceitos de raça e etnia atualmente em voga no campo de pesquisa sobre as relações raciais. O conceito de raça, um dos principais nas reflexões, impõe a necessidade de distinguir a perspectiva biológica daquela cultural, esta última adotada como referencial em nosso estudo.

Nas últimas décadas o significante *raça* tem ganhado centralidade nas narrativas produzidas pelos integrantes do Movimento Negro e na disputa de sentido que ocorre com a perspectiva biológica, divulgada amplamente em nossa sociedade. Esta disputa pode ser compreendida a partir da ideia de que a capacidade de classificação do ser humano é na verdade uma forma de facilitar a busca e a compreensão do mundo. Assim, destaca-se a necessidade de classificar tudo o que se conhece, uma vez que “[...] os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido” (MUNANGA, 2003, p. 2).

A partir do século XIX, características físicas como os lábios e o nariz, dentre outras, passaram a ser utilizadas também como critério de classificação. O termo *raça* foi introduzido no Brasil na década de 1870, ainda muito vinculado às ciências biológicas. As ciências sociais brasileiras procuraram, a partir do conceito biológico de raça, orientar cientificamente seus

estudos sobre a cultura brasileira e criar um projeto político de nação pós-período escravagista. Assim,

Para esta geração, o conceito de raça, tal qual fora utilizado pela biologia do século XIX, era empregado para explicar as diferenças culturais entre os povos e o modo subordinado com que foram incorporados ao sistema mercantil global pela expansão e conquista europeias [sic]. Para ser claro: abstraía-se da história e das formas sociais, econômicas e culturais para reduzir a desigualdades de situação entre os povos a caracteres físicos e biológicos (GUIMARÃES, 2011, p. 265).

A introdução do termo nas ciências sociais brasileiras é resultado do projeto político já mencionado que objetivava a criação de uma nova nação construída a partir do entrecruzamento das raças caucasóide, africana e americana, que resultaria na formação de um povo homogêneo com uma cultura latina. Esse “processo de miscigenação, potencializado pelo estímulo à novas ondas imigratórias de povos europeus, ficou conhecido como embranquecimento” (GUIMARÃES, 2011, p. 265).

O embranquecimento era entendido como uma forma possível de homogeneização da população brasileira. Para tanto, a mestiçagem e o embranquecimento se tornaram políticas raciais no Brasil, permanecendo presentes mesmo quando a utilização de raça em seu sentido biológico deixou de ser operante nas ciências.

Somente no século XX o termo passou a ser inoperante, não cabendo mais sua utilização na biologia ou na ciência. Neste período, segundo Guimarães (2011), em consequência dos processos ocorridos no Brasil e de grandes desastres como o Holocausto, na Alemanha, o *apartheid*, na África do Sul, e a segregação racial nos Estados Unidos, o termo raça foi banido do vocabulário científico embora tenha sido incorporado aos censos demográficos do IBGE a partir de 1991.

Segundo o referido autor, o termo não foi extinto das ciências, mas sim passou por um momento de submersão,

[...] embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2003, p. 6).

Nesta perspectiva, *raça* é compreendida como um constructo social e histórico-cultural, não mais em seu sentido biológico, “[...] esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 175).

O racismo nos dias atuais considera não só os atributos fenotípicos, como também as diferenças identitárias, baseadas nas cargas construídas historicamente, que delineiam as relações. Assim, qualquer expressão da cultura relacionada a povos minoritários como a população negra passa a ser alvo de discriminação.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos [sic], religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências [sic] diretas de suas características físicas ou biológicas (MUNANGA, 2003, p. 8).

O Brasil é um país que por muitos anos foi e continua sendo estruturado pelo racismo. Um racismo que insiste em se ocultar no mito da democracia racial, que enfatiza a miscigenação e o fortalecimento da identidade nacional brasileira, minimizando o preconceito e a discriminação racial. É com esse olhar que passamos a observar como esses termos têm sido introduzidos nas políticas curriculares no Brasil.

A história da educação brasileira está intimamente ligada ao projeto de Estado no qual se objetiva manter as desigualdades e os privilégios pela defesa dos interesses dos grupos dominantes. É dentro desse projeto que certos saberes têm sido selecionados e outros silenciados. Os saberes silenciados são os que revelam as diferenças identitárias de povos minoritários como a população negra, reforçando o lugar delimitado pelo projeto estatal, que discrimina o que se distancia da homogeneização.

Dentre as culturas marginalizadas, destacamos a cultura africana, que historicamente não teve presença no ambiente escolar, visto que, “[...] as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995, p. 161). O silenciamento, bem como as formas estereotipadas de se enxergar os grupos minoritários, é reflexo do lugar direcionados a eles em toda a estrutura social. Historicamente a escola, e o

[...] currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas. Apesar da nossa Magna Carta de 1988 garantir os “Direitos Culturais”, na Seção II, Art. 215, parágrafo 1º, que dispõe sobre a cultura, observa-se que na prática ocorreram muitas resistências para que as culturas afro-brasileira e indígena fossem inseridas nas políticas de currículo no Brasil (MARQUES, CALDERONI, 2016, p. 301).

Em meio a resistências, em meados da década de 1990 observamos tímidos avanços com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, e posteriormente com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, os quais propõem que as questões referentes à raça e etnia sejam abordadas transversalmente nas salas de aula com a temática de “Pluralidade Cultural”. A transversalidade das questões que se referem à raça e etnia têm então respaldo legal, devendo ser tratadas nas diversas disciplinas e dinâmicas escolares. Vale destacar que,

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997, p. 19).

Embora o PCN - Pluralidade Cultural oferecesse aos estudantes “[...] oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil [...]” (BRASIL, 1997, p. 39), somente enquanto tema transversal não seria possível, dado que:

Pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania (GOMES, 2001, p. 83-84).

Avançando para além da transversalidade, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 trouxe a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Médio em instituições públicas e privadas. Posteriormente, complementando-a, a Lei nº 11.645 de 10 março de 2008, adiciona em seu primeiro parágrafo, a obrigatoriedade da presença da História e Cultura Indígena nos currículos, como pode ser observado no trecho abaixo.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Estas são legislações que alteram a LDB 9394/1996, que juntamente com a Resolução nº 1, de 17 de junho 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, compõem o contexto da reeducação para as Relações étnico-raciais no Brasil e compõem o arcabouço jurídico (MARQUES, 2013) que deve ser contemplado pela BNCC, pois

Esse arcabouço jurídico, [...] vem sendo um dos condutores para a efetivação de política educacional voltada para a afirmação da diversidade, juntamente com a luta do Movimento Social Negro e estudiosos da área que denunciam e questionam o silenciamento pedagógico das questões que tratam das relações étnico-raciais no espaço escolar (MARQUES, 2013, p. 140).

A abordagem da questão no ensino de História tem sido realizada de maneira privilegiada, uma vez que os aspectos históricos que envolvem a constituição e manutenção do racismo e do preconceito são considerados ponto inicial para se pensar a superação dos mesmos. E é nesse espaço também que se torna possível ressaltar a perspectiva de uma reeducação das relações raciais. O ensino de História traz à tona que as crianças e jovens já são educados para as relações raciais. Nesse projeto, afirma-se a existência do racismo, mas nega-se a presença de racistas, e quando há a identificação de práticas de discriminação racial, estas são minimizadas. Assim,

[...] pode-se afirmar que já somos educados para as relações étnico-raciais em nossa sociedade dentro de um certo prisma que, por um lado, permite que percebamos a existência, mesmo que entendida como “amena”, do preconceito e da discriminação, mas, simultaneamente, por outro lado, nunca admitindo-se pessoalmente ser racista (SANTOS; LIMA, 2014, p. 7).

No ensino de História, dado seu caráter constituinte de identidade, instaura-se a necessidade de atender a demanda social de questionar o papel da escola e da educação fornecida nesta instituição, destacando que ele deve ir muito além do que somente alfabetizar e preparar estudantes para o mercado de trabalho. É no espaço do ensino de História, pela exacerbação de sua função formativa, que se pode viabilizar uma transformação das estruturas sociais.

Nesse quadro, o ensino de História se torna fundamental para a reeducação dessas relações, pois, é em seu interior que os conhecimentos históricos legitimados ganham sentidos, uma vez que

O ensino de História do Brasil apresenta-se [...] como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado

inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133).

A reeducação étnico-racial tem na disciplina de História um profícuo campo de efetivação, uma vez que é um campo de conhecimento científico que estabelece como objetivos formativos

Facilitar a compreensão do presente; 2) Preparar os alunos para a vida adulta; 3) Despertar o interesse pelo passado; **4) Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade;** **5) Ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum;** 6) Contribuir para o conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual; 7) Contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado; 8) Introduzir os alunos em um conhecimento e no domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores; 9) Enriquecer outras áreas do currículo (PRATS, 2006, p. 195-197 apud SANTOS; LIMA, 2014, p. 16, grifo nosso).

Potencializar um sentido de identidade e ajudar os/as alunos/as a compreenderem suas raízes culturais e heranças comuns implica uma educação das sensibilidades que visa a preservação de elementos culturais, que trava embates com diferentes grupos históricos contra esquecimentos e silenciamento das memórias (GALZERANI, 2012).

Uma História aliada a uma educação das sensibilidades possibilita a manutenção e a resistência de culturas esquecidas e silenciadas no currículo escolar, ainda dominado por um discurso colonial que folcloriza práticas e saberes dos povos africanos e indígenas configurados em “currículo turístico”, que pode ser compreendido como a

manutenção de abordagens convencionais no currículo oficial seguidas da introdução folclorizada, secundarizada e banalizada de “aspectos, itens, elementos isolados ou pinceladas” de conteúdos culturais silenciados, movimento não seguido por uma revisão ampla e sistêmica de concepções que, a nosso ver, perpetuam o colonialismo e o eurocentrismo, estigmatizando grupos, práticas culturais e histórias antes silenciadas, agora evidenciadas por meio da estereotipia (PEREIRA; ROZA, 2012, p. 93).

Tendo em vista esse papel determinante como espaço de constituição de identidades que a análise do componente curricular de História se torna mais significativa e a compreensão dos sentidos movidos na BNCC pode se tornar central para se pensar sobre as estratégias de fixação movidas no interior de projetos homogeneizantes.

### 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Considerando que a educação é dinâmica, tem uma intencionalidade e é historicamente construída e modificada a depender dos fatores políticos e econômicos da sociedade, investigar um documento oficial da educação brasileira como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implica analisar o dito e o não-dito em seu conteúdo, a ausência ou a presença de certos termos compreendidos aqui como significantes.

A investigação que realizamos, de cunho qualitativo (GHEDIN; FRANCO, 2008) não descarta dados quantitativos. Nesse sentido, inicialmente, objetivando constituir uma visão panorâmica do documento no concernente à questão das relações raciais, mapeamos o número de vezes que determinados significantes aparecem no texto do documento curricular analisado.

O dado quantitativo permitiu-nos verificar por exemplo a fixação por exclusão, quando um significante deixou de ser utilizado, sendo substituído por outro. Esse dado pareceu revelar aspectos significativos sobre as intencionalidades dos autores da BNCC. Algumas questões foram formuladas a partir dos números, recorrências e ausências vislumbrados a partir deste levantamento inicial guiado pelas seguintes indagações: por que este significante deixou de ser utilizado? Houve substituição? Se sim, por qual (is)? Por que a substituição foi operada? Que intencionalidade (s) podem estar por trás desse dado?

As várias leituras do documento e a coleta de dados obedeceram a princípios da metodologia de análise documental, pois,

no âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem (SILVA *et al*, 2009, p. 4555).

A pesquisa documental não se traduz apenas em uma técnica de análise de documentos. Trata-se de uma metodologia que envolve necessariamente a leitura do documento por meio de um referencial teórico. Para além disso, o documento deve ser problematizado: o pesquisador deve investigar a origem, o autor, para quem se destina, a finalidade, as modificações que sofreu, o objetivo para qual foi produzido e o destino final no qual este documento foi produzido (CORSETTI, 2006). Dessa forma,

quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigandoa, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 4).

A metodologia da pesquisa documental é composta por duas etapas fundamentais: a coleta de documentos e a análise do *corpus* documental (SILVA *et al*, 2009). Na fase de coleta do documento, o primeiro passo é a aproximação com o local das fontes, oficializando esse contato com a instituição ou com o tutor das fontes.

Após o contato com as fontes, para o segundo passo é necessário, a partir do gerenciamento de tempo, realizar uma pré-análise selecionando apenas os documentos necessários que contribuem com informações relevantes para a finalidade da investigação. Essa pré-análise norteará as demais buscas e tem por objetivo verificar a credibilidade dos documentos e informações selecionadas.

Nosso *corpus* restringiu-se às versões da BNCC disponíveis *online*<sup>3</sup>. Nossa pré-análise consistiu na realização de leituras do documento buscando identificar quais componentes poderiam ser utilizados, operando um recorte para que a investigação fosse viável.

À época das primeiras leituras, estavam disponíveis os documentos curriculares destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais Anos Finais. O documento destinado ao Ensino Médio (Resolução CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018) ainda não havia sido homologado e, por isso, não compôs o corpo do material selecionado para análise. Mesmo assim, o consideramos no desenho esquemático de apresentação que compõe a parte inicial da BNCC (a exemplo do que o próprio documento faz), conforme é possível visualizar na figura a seguir.

---

<sup>3</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.



**Figura 1** - Desenho esquemático presente na introdução da BNCC apresentando a estrutura geral do documento. Fonte: BRASIL (2017a, p. 24).

Restringimos nossa análise à parte do documento destinada ao Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando os seguintes trechos: 1. Introdução; 2. Estrutura da BNCC; 4. A Etapa do Ensino Fundamental; 4.4 A área de Ciências Humanas; e 4.4.2 História.

A segunda etapa da análise documental é de fato a análise de conteúdo, que também é composta por passos: o primeiro é a determinação de unidades de análise, de forma a possibilitar a análise do documento. Nesta fase, selecionamos unidades de contexto, que correspondem a parágrafos, capítulos ou documentos que podem contribuir na compreensão do contexto no qual a mensagem está sendo analisada. Aqui selecionamos trechos do documento que contribuem para a investigação.

A partir da seleção destes trechos, selecionamos unidades de registro, que são obtidos através da decomposição da mensagem. Também conhecidas como unidades de sentido, são palavras, frases, concepções que nos permitem realizar inferências, ou seja, suposições e hipóteses.

No segundo passo, selecionamos categorias, uma vez que a categorização é um processo de classificação de dados (SILVA *et al*, 2009). As categorias correspondem a termos, palavras, conceitos, tudo de acordo com os objetivos e questões que norteiam a investigação. Em nosso estudo, tanto na pré-análise, quanto na etapa de categorização, os significantes selecionados

*foram diversidade, raça, etnia, negro, étnico-racial; racismo; discriminação racial; matriz africana; matriz indígena; afro-brasileira; cosmovisão; e identidade.*

O terceiro passo é a organização do quadro de dados que facilita a leitura, a compreensão e sistematização e a análise dos dados. Um dos componentes deste quadro é o princípio de análise, estruturado a partir dos trechos selecionados e das unidades de sentido, o que permitiu realizarmos inferências e aprofundamentos, estabelecendo relações com o referencial teórico utilizado.

É importante destacar que o trabalho foi realizado mantendo em vista nosso problema de pesquisa que buscou identificar se os significantes e os sentidos presentes na disciplina de História proposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuem para uma reeducação das relações étnico-raciais ou para a perpetuação das relações raciais já existentes, visto que

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (CORSETTI, 2006, p. 36).

Ao todo, foram selecionados, dentro do documento, sessenta e nove trechos que, a nosso ver, contribuem para compreender como se dá a abordagem da temática étnico-racial no interior da BNCC. Para este artigo, por uma questão de espaço, foram selecionados, dentre o material sistematizado, nove trechos por serem considerados os mais relevantes e significativos das questões que perpassam os outros .

#### **4. O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO/FIXAÇÃO DE SENTIDOS NA BNCC**

O processo de significação pode ser compreendido como o processo de dar identidade às coisas, mas não se trata de uma fixação de sentido permanente/estruturada, na verdade, a fixação de sentidos é provisória e varia de acordo com o discurso, quem o produz, para quem é destinado e o contexto no qual foi produzido. As palavras têm sentidos diferentes quando articuladas com outras palavras presentes no discurso. Estas têm sentidos provisoriamente fixados a depender das intenções nas quais foram selecionadas, pois,

nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (BONDÍA, 2002, p. 21).

Em se tratando de uma política educacional direcionada para a fixação de sentidos de um currículo comum nacional, a seleção de palavras não ocorre aleatoriamente, e sim de acordo com a (s) proposta (s) ideológica (s) que permeia (m) o discurso da política em questão. Essa situação fica ainda mais evidente quando se trata do currículo do componente curricular de História que se traduz num campo de disputas permanente para seleção e legitimação dos conhecimentos e culturas para a construção de uma identidade nacional, porquanto

o ensino de História do Brasil apresenta-se [...] como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina (ANHORN; COSTA, 2011, p. 133).

Para este artigo, escolhemos abordar os significantes *diversidade, raça, étnico-racial, discriminação, racismo, África* e suas derivações como *afro-brasileiros (as), africanos (as), afrodescendentes*.

Iniciaremos a análise tecendo considerações em torno do conteúdo apresentado na introdução do documento, os quais contribuem para a compreensão do papel da BNCC enquanto uma política de currículo, como é possível observar no trecho 1, abaixo.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, **acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais**, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas **identidades linguísticas, étnicas e culturais** (Trecho 1, BRASIL, 2017a, p. 15, grifo nosso).

Neste trecho, aborda-se o significante *diversidade cultural* associado à ideia da existência de desigualdades sociais. Termos utilizados para justificar a necessidade de as propostas pedagógicas das escolas serem elaboradas considerando-se suas “identidades linguísticas, étnicas e culturais”. Nota-se justamente a partir do reconhecimento dessas diferenças e desigualdades sociais um movimento de legitimação da BNCC, que é apresentada

como uma necessidade para a garantia de uma educação de qualidade a todos os estudantes, constituindo uma “igualdade educacional” (BRASIL, 2017a), nas quais as singularidades de cada estudante devem ser atendidas.

A demanda é reforçada pelo fato de reafirmar uma narrativa presente nas reivindicações de diferentes movimentos sociais pela melhoria da qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras, como é possível observar, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013). Assim, percebe-se a incorporação de um sentido de diversidade associado a identidades que “atravessa” o corpo do currículo desde os elaboradores, até a escola e a sociedade como um todo, aparentemente referendado por estes últimos.

Continuando ainda na perspectiva de uma educação voltada para a diversidade, o documento salienta a necessidade das instituições e redes de ensino de construírem suas propostas pedagógicas considerando também a equidade, que pode ser compreendida como o reconhecimento de que os estudantes possuem necessidades diferentes. É o que podemos observar no extrato que segue.

De forma particular, um planejamento com foco na **equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria**. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Trecho 2, BRASIL, 2017a, p. 16, grifo nosso).

Por movimento de inclusão/exclusão nos significantes igualdade/desigualdade/equidade e inclusão/exclusão social, o documento coloca lado a lado os significantes igualdade, identidade, povos indígenas originários e populações das comunidades remanescentes. Igualdade e equidade, este último de forma mais incisiva, são significantes presentes na BNCC e que, segundo o próprio documento, são signatários das Conferências Mundiais de Educação, promovidas pela UNESCO, como podemos observar no trecho 3.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. **É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da**

**Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Trecho 3, BRASIL, 2017a, p. 13, grifo nosso).**

Esse indício estabelece um elo de ligação da narrativa contida na BNCC com aquelas nos documentos produzidos pelas Conferências Mundiais promovidas sob auspícios da UNESCO. Dessa forma, aparece como quase natural que, ao invés de desnaturalizar práticas avaliativas que são centradas em resultados, o que se vê agora é a legitimação dessas práticas por meio de um discurso no qual são determinadas competências que, uma vez convertidas em sinônimo de *objetivos* em associação a *direitos de aprendizagem*, passaram a ser norteadoras dos processos educativos. Tal noção (de competência), de fato, foi estabelecida pelos documentos que embasaram a escrita da BNCC e que foram produzidas por órgãos internacionais. A subordinação do sistema educacional à lógica implantada por organismos internacionais fica evidente, tendo-se em vista que “[...] a eficácia do ensino será constatada nos resultados de aquisição de conteúdos e competências identificados [em] exames” de avaliação, tais como o SAEB ou o ENEM (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 350).

Some-se a isso o fato de que, ao nosso ver, a incorporação de um sentido de diversidade no currículo, nas instituições e nas propostas curriculares oficiais como a BNCC no viés apontado acima é um traço da chamada interculturalidade, dado que se traduz em esforços para promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, combate a discriminações, racismo, exclusão e formar cidadãos capazes de construir uma sociedade justa, equitativa e plural (WALSH, 2012). No entanto, por se configurar como um sentido que circula dentro de um documento produzido nos princípios apontados acima, identificamos uma apropriação associada à exigência daqueles grupos que estão no poder para promover uma ligação “a los diseños globales del poder, capital y mercado” (WALSH, 2012, p. 62).

Mais do que isso, trata-se de uma interculturalidade funcional que atende aos interesses e projetos hegemônicos de poder. Essa interculturalidade, considerada liberal, reconhece a diversidade e a desigualdade social, mas, no entanto, não questiona as estruturas e os jogos de poder se constituindo numa interculturalidade compatível com o modelo neoliberal contemporâneo (WALSH, 2012).

É possível identificar características deste Interculturalidade Funcional ao longo do texto da BNCC também quando abordamos outros significantes. O primeiro destaque é para fixação por exclusão do significante *raça*, praticamente extirpado do documento e substituído

pelo significante *étnico-racial*. O trecho a seguir é o único extrato do documento, que apresenta a palavra *raça*.

**O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado.** São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por **raça**, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (Trecho 4, BRASIL, 2017a, p. 15, grifo nosso).

É possível que este apagamento esteja relacionado a um processo de silenciamento de determinados grupos ou movimentos sociais que, na contemporaneidade, têm exigido o aprofundamentos das questões relacionadas ao racismo e preconceito racial no Brasil. E, por conseguinte, aqui a substituição do significante *raça* pelo significante *étnico-racial* não nos pareceu uma escolha aleatória.

O significante *raça* vem sendo utilizada pelo Movimento Negro enquanto uma categoria para lutas e reivindicações por direitos, especialmente o direito de acesso à educação. Para Gomes (2012), o movimento negro pode ser compreendido como

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 102 apud GOMES, 2012, p. 733).

A *raça* é utilizada neste contexto em seu sentido político, enquanto um instrumento de identificação e de pertencimento a um determinado grupo. Assim,

como discurso e prática social, a *raça* é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de *raça*, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais (GOMES, 2012, p. 731).

De acordo com Gomes (2012), o Movimento Negro ressignificou o termo *raça*, utilizando-o como instrumento político para desvelar o racismo existente nas estruturas sociais e suas consequências no cotidiano de quem sofre a discriminação racial. Além do mais, possibilita escrever novas histórias e trajetórias para a população negra, dando visibilidade à temática étnico-racial e negando o mito da democracia racial.

Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora (VAP), negar o significante *raça* dentro de uma política pública educacional pode estar relacionado à tentativa de negar aos movimentos sociais um instrumento de reivindicações. Também pode implicar desconsiderar que a sociedade atual ainda é estruturada com base em jogos de poder constituídos por relações raciais.

A ideia de *raça* ainda é um elemento estruturante nas relações de poder no Brasil. Desta forma,

[...] não apenas “raça”, mas também “cor” e “cor da pele” podem ser usados no mesmo contexto carregado de ideologia e de política, podendo ser manipulados como conceitos naturais na luta anti-racista ou na impostura racista. Podem também servir de marcadores para um discurso de solidariedade e de sentimento de pertencimento comunitário, que é, ao fim e ao cabo, o que distingue o discurso étnico – a referência a uma origem comum – ou nacionalista – de compartilhamento de um mesmo destino societário e político (GUIMARÃES, 2011, p. 270).

Independentemente do termo utilizado nas políticas educacionais, as práticas de discriminação racial continuarão presentes na sociedade e é preciso que os estudantes possam identificá-las, questioná-las e denunciá-las, principalmente no ambiente escolar. Neste sentido destaca-se que o documento, embora afirme o repúdio e a necessidade de combate à *discriminação*, utiliza este termo sem especificar a que tipo de discriminação se refere, como podemos observar no trecho abaixo:

Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, **deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades** (Trecho 5, BRASIL, 2017a, p. 14, grifo nosso).

O significante *discriminação* aparece somente quatro vezes ao longo do documento, e em nenhuma vez é especificada a que tipo de discriminação a BNCC se refere, não permitindo assim inferir sobre as estratégias e ações a serem mobilizadas para o combate destas. Interessante destacar que a *discriminação racial* não é citada no documento embora seja conteúdo do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que considera a discriminação racial ou étnico-racial como

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada [...] (BRASIL, 2010).

Ao não definir o tipo de discriminação, o documento da BNCC apresenta uma contradição afirmando a necessidade de reconhecimento das desigualdades, diferenças e singularidades de cada estudante, ao mesmo tempo em que realiza a supressão de determinados termos como gênero, sexualidade, raça e racismo (SANTOS; PEREIRA; SOARES, 2018). Estas temáticas são abordadas na BNCC de forma superficial, a partir da supressão de significantes fundamentais para a compreensão das implicações políticas e sociais destas temáticas. A superficialidade indica, em tese, um processo gradual de afastamento dos sentidos mobilizados pelos movimentos sociais e, portanto, também faz parte do silenciamento já apontado anteriormente.

Um outro significante relevante para nosso estudo é o de *racismo*, presente em dois momentos na parte reservada ao componente de História. A fim de possibilitar uma melhor visualização do documento, apresentamos a seguir as unidades temáticas previstas para esse componente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, organizadas, conforme o documento nomeia, em “objetos de conhecimento”.

**Figura 2** - Objetos do conhecimento agrupados por Unidades Temáticas (Anos Finais do Ensino Fundamental)

| Ano    | Unidades Temáticas                                                                                                                                                                                                                               |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6º ano | História: tempo, espaço e formas de Registros<br>A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades<br>Lógicas de organização política<br>Trabalho e formas de organização social e cultural                                     |
| 7º ano | O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias<br>Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo<br>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano<br>Lógicas comerciais e mercantis da modernidade |
| 8º ano | O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise<br>Os processos de independência nas Américas<br>O Brasil no século XIX<br>Configurações do mundo no século XIX                                                                                  |
| 9º ano | O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX<br>Totalitarismos e conflitos mundiais<br>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946<br>A história recente              |

Fonte: Brasil (2017a, p. 420-433).

O significante *racismo* está presente especificamente no 8º ano no o objeto do conhecimento identificado como “Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo” e no 9º ano relacionado no item correspondente às habilidades a serem alcançadas, como é possível observar a seguir.

Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de **combate a diversas formas de preconceito, como o racismo** (Trecho 6, BRASIL, 2017a, p. 431, grifo nosso).

Embora o discurso não avance em direção ao reconhecimento da discriminação racial e da *raça* enquanto uma categoria estruturante das relações sociais que resultam nas desigualdades econômicas, sociais e educacionais, a BNCC mobiliza uma narrativa que associa as finalidades do Ensino de História às necessidades de construção de uma sociedade democrática e inclusiva, como é possível identificar no trecho 7.

**O ensino de História se justifica na relação do presente com o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo, para que ele possa participar ativamente da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva** (Trecho 7, BRASIL, 2017a, p. 416, grifo nosso).

Com isso em vista, o documento indica que o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina deve ser composto por três procedimentos: o primeiro corresponde à identificação dos eventos importantes da história do Ocidente e conseqüentemente de sua cronologia; o segundo corresponde a escolha das fontes e documentos para investigação, abordando o trato com as fontes; e o terceiro, envolve produzir questões, perguntas que deverão nortear a pesquisa e a investigação nas fontes, saber o que se quer saber e escolher duas ou mais proposições/hipóteses para um mesmo tema ou problema, podendo assim ver por diferentes ângulos um fato.

A perspectiva apresentada nos dá indícios da presença de reflexões advindas do campo de pesquisa em ensino de História dentro do qual têm sido afirmada a necessidade de se evoluir de práticas calcadas na perspectiva tradicional, nacionalista, de abordagem cronológica e linear para aquela pautada pelo fazer do historiador, dentro da qual o desenvolvimento do pensamento histórico se torne o eixo estruturador do currículo e não o rol de conteúdos factuais, como tradicionalmente vem ocorrendo (LIMA, 2016).

O documento recomenda, a partir da centralidade do desenvolvimento do pensamento histórico, uma metodologia baseada no fazer do historiador, indicando que “os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (BRASIL, 2017a, p. 397).

Essas referências presentes no documento indicam, mais uma vez, a mobilização de referenciais provenientes do campo de pesquisa sobre ensino de História, a partir do qual é possível afirmar que a História fornece um repertório de experiências passadas que podem ser comparadas e ajudam no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, possibilitando-os a compreender e dar sentido ao passado e ao presente, bem como dar sentido à História (PAGES, 2009). Identificamos, dessa forma, referências à reflexões produzidas no

campo do ensino de História nas últimas décadas, as quais têm indicado que “la comparación y la transferencia de aquellos conocimientos y de aquellas habilidades adquiridas en acontecimientos del pasado a situaciones de presente facilita, sin duda, el desarrollo del pensamiento histórico y ayuda a los y a las jóvenes a dar sentido a la historia” (PAGES, 2009, p. 11).

As investigações deste campo parecem subsidiar o documento o qual dá destaque à necessidade de ressaltar que, para além da contribuição com a preocupação do desenvolvimento do pensamento histórico, que é o responsável por desenvolver nos estudantes as capacidades de realizar diferentes interpretações sobre um fato, elaborar hipóteses, questionamentos e argumentos (PAGES, 2009), a disciplina de História contribui ainda na afirmação da necessidade de abordar a História e Cultura Afro-brasileiras e Indígena como parte constituinte da própria história do Brasil. Ainda segundo o documento, esse elemento possibilitaria aos estudantes identificarem outros conhecimentos, culturas e produção de saberes fora aqueles já legitimados historicamente nos espaços formais como as instituições de ensino.

No extrato abaixo é possível identificar a incorporação desse referencial teórico na narrativa da BNCC quando se aponta a necessidade de abordar a História e Cultura Afro-brasileiras e Indígena, amparadas pelas legislações vigentes, temas cuja abordagem cotidiana no ensino dos conteúdos torna-se obrigatória, não se resumindo, portanto, a datas comemorativas. Nessa via, o documento destaca que

a inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. **A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber** (Trecho 8, BRASIL, 2017a, p. 399).

A referência à legislações vigentes (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) está presente ao longo da disciplina de História desde o Ensino Fundamental anos iniciais até os anos finais, amparando e justificando a inclusão da temática no documento. Assim, encontramos o significante *África* e suas derivações como *afro-brasileiros (as)*, *africanos (as)*, *afrodescendentes* compondo as unidades temáticas e habilidades de diversos anos do Ensino

Fundamental. A presença destas temáticas em currículos e políticas de currículo como a BNCC, segundo Walsh (2007), correspondem a uma nova ordem multicultural na qual

[...] existe una apertura hacia la diversidad, una apertura que es, por un lado, resultado de las demandas y luchas de la gente. Pero, por otro, esta apertura es algo más: parte de una tendencia y estrategia regional y global de inclusión reflejada en las políticas estatales y promovidas por organismos transnacionales, con fines de apaciguar la oposición e incorporar a todos dentro del mercado (WALSH, 2007, p. 30).

Portanto, o que se pode apreender sobre os significantes e trechos analisados é que há contradição no discurso da BNCC ao abordar a temática da diversidade sem aprofundar nas questões políticas e sociais de discriminação racial. Essa contradição é na verdade a incorporação da interculturalidade em perspectiva funcional, do qual foi retirado “[...] cualquier sentido crítico, político, constructivo y transformador” (WALSH, 2012, p. 61).

Sem seu papel político, crítico e construtivo a interculturalidade passa a se resumir em temáticas e significantes a serem incorporados em políticas e documentos oficiais, sem a função de transformação das relações e estruturas sociais, tornando-se uma Interculturalidade Funcional (WALSH, 2012), que é utilizada pelos sistema dominante para manutenção das estruturas.

Em síntese, nosso breve estudo fornecer elementos para pensar que a BNCC contribui para a manutenção de projetos hegemônicos na medida em que seu documento se constitui de uma Interculturalidade Funcional, suprimindo os termos raça, racismo, discriminação racial, trabalhando no sentido contrário àquele da legislação e documentos curriculares anteriores, que buscavam aprofundar teoricamente as discussões em torno da questão, como é o caso, por exemplo, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desta forma,

[...] como pode ser constatado, longe de ser uma política pública social comprometida com uma educação básica que conduz à emancipação e assegura os direitos humanos de grupos vulneráveis, a emergência e consolidação do termo diversidade na educação está diretamente relacionada às relações de poder, interesses das classes dominantes e, principalmente, de manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas (FERREIRA, 2015, p. 304).

Em síntese, a partir dos trechos analisados, nota-se que a BNCC institui uma narrativa que procura conciliar as questões ideológicas de Estado na elaboração de um currículo que

contribui para as finalidades educacionais e para a manutenção da história e cultura brasileira, e associa a educação brasileira às demandas internacionais de formação para o mercado.

Por outro lado, há trechos em que as narrativas inseridas parecem atender as pautas de reivindicações de grupos e movimentos sociais, ao incorporar a temática da diversidade, no entanto, esvaziam os significantes de sentido ao silenciarem as lutas históricas empreendidas pelos movimentos sociais, conteúdo que está presente nas DCNs, mas que foi quase que totalmente retirado do documento. O texto base de elaboração passa a ser aquele extraído dos documentos produzidos pelas Conferências Mundiais.

No movimento de apagamento que produz, responsabiliza e realça o papel da disciplina de História na abordagem das questões étnico-raciais, ao mesmo tempo em que retrocede no reconhecimento do racismo e da discriminação racial, pontos fundamentais que devem estar presentes na disciplina de História para que haja de fato uma transformação nas estruturas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos trechos apresentados, verificamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utiliza como estratégia em seu discurso a incorporação e esvaziamento de sentido atrelada à fixação por exclusão de significantes.

Foi possível observar que a incorporação e esvaziamento de sentido correspondem à utilização de termos empreendidos em reivindicações sociais. No entanto, no contexto do documento, notamos que estes termos distanciam-se do sentido utilizado pelos movimentos, o que pode implicar na perda gradual do cunho político original. Acreditamos que a ilusão de incorporação das reivindicações sociais é operada somente para criar a impressão de que a proposta atende às necessidades dos movimentos sociais. Ou seja, o significante está presente, mas o sentido empregado atende a outra finalidade, constituindo-se “[...] como um dos mecanismos de constituição da hegemonia da política de currículo centralizada” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 340), pois que, desta maneira, a BNCC consegue mobilizar diversos grupos, tanto de defesa da educação, quanto de movimentos sociais, para a defesa de sua proposta de currículo comum.

Um dos termos que sofreu esvaziamento de sentido no processo de construção do discurso, conforme apontamos, é o significante *diversidade*, que deixou de ser utilizado em seu sentido de reconhecimento e valorização das diferenças para a inclusão dos sujeitos e passou a

ser utilizado como pauta necessária às demandas de órgãos externos que se utilizam desta temática para legitimar suas intervenções na educação brasileira.

A fixação por exclusão corresponde à substituição de determinado significante por outro e atende a propósitos ideológicos assim como a substituição da palavra *raça* por *étnico-racial*. Pareceu-nos que tal substituição não remete apenas a uma escolha aleatória ou politicamente correta de termos, mas sim, a uma escolha estratégica que pode estar envolvida com um projeto de silenciamento pelo esvaziamento das pautas defendidas pelo Movimento Negro, o qual tem se utilizado do significante *raça* na luta para o desvelamento, combate ao racismo e conquistas sociais, conforme foi possível observar anteriormente. Consideramos este aspecto relevante, pois

para os cientistas sociais, assim como para os ativistas políticos, a noção de *raça* tem vantagens estratégicas visíveis sobre aquela de *etnia*: remete imediatamente a uma história de opressão, desumanização e opróbio a que estiveram sujeitos os povos conquistados; ademais, no processo de mestiçagem e hibridismo que sofreram ao longo dos anos, a identidade étnica dos negros (sua origem, seus marcadores culturais, etc.) era relativamente fraca ante os marcadores físicos utilizados pelo discurso racial (GUIMARÃES, 2011, p. 266).

Ao retirar os referidos significantes, nega também a necessidade de atuação do Movimento Negro na medida em que deixa de considerar a *raça* como uma categoria estruturante das relações sociais presentes no Brasil, negando, por decorrência, o papel estruturante que infelizmente o racismo ainda ocupa no país, retirando também o papel da educação enquanto instrumento de desvelamento destas práticas e de reeducação das relações raciais.

É nesse sentido que as estratégias identificadas e os trechos apresentados ao longo de nosso trabalho podem ser considerados como indícios do silenciamento das questões políticas e sociológicas que envolvem a temática étnico-racial, como podemos observar na utilização da palavra *racismo* que aparece somente duas vezes ao longo do documento.

Ademais utiliza-se o significante *discriminação* sem associá-lo à temática de gênero ou *raça*. Essa ausência de menção à discriminação racial contribui para o silenciamento destas práticas presentes não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral. Suprimir os significantes *racismo* e *discriminação racial* implica impedir o adentramento, não só pelos estudantes, mas também pelos professores que operarão o currículo proposto, das questões sociais e políticas que envolvem a temática étnico-racial, uma vez que minimiza as relações

raciais de poder envolvidas nessa diversidade, condenando a escola a manter em estado de latência as bases constitutivas da sociedade ocidental, racializada e excludente, pela manutenção da reprodução de um saber colonizado.

Os elementos elencados destacam que a BNCC é um retrocesso em relação às demais políticas educacionais e documentos curriculares que vinham avançando com objetivo de reconhecimento e combate ao racismo, documentos estes que vêm sendo implementados desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, embora tenham caráter conteudista<sup>4</sup> (GOMES, 2011), reconhecem o papel da escola perante práticas de discriminação racial.

Isto posto, compreendemos que a BNCC ressalta a diversidade brasileira e as desigualdades existentes entre os diversos grupos. No entanto, a presença da temática no documento acontece não no sentido do Estado atender às demandas sociais, mas sim de atender as exigências de organizações internacionais como a ONU, UNESCO e a OCDE, instituições veiculadoras dos princípios acordados nas Conferências Mundiais, financiadas pelo Banco Mundial.

A BNCC veicula uma narrativa em que afirma sua necessidade colocando-se como instrumento de garantia da igualdade e da equidade para uma educação de qualidade a todos os sujeitos. O significante *diversidade* aparece, neste contexto reforçado pela ideia de que o Brasil é por essência diverso. Cabe destacar aqui que os conceitos de igualdade e equidade mobilizados pelo documento têm filiação naqueles da UNESCO, um órgão internacional o qual o Brasil utiliza como referência para construir a sua concepção de educação, como dito anteriormente.

Ressaltamos que, a educação de qualidade, para a equidade e baseada nos princípios da democracia e Direitos Humanos defendida pelos movimentos sociais e que toma por base o conceito de *qualidade social*, de acordo com Gomes (2012) deve se constituir em uma educação na qual

[...] não se educa “para alguma coisa”, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos

---

<sup>4</sup> Segundo Gomes (2012, p. 114) os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico.

sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros (GOMES, 2012, p. 687).

Reforça nossa hipótese o fato de que a narrativa veiculada pela BNCC afirma a necessidade de uma educação para a garantia da equidade e igualdade ao mesmo tempo em que apresenta uma concepção de educação baseada na aquisição de competências, ou seja, trata-se de uma educação que educa “para alguma coisa” (GOMES, 2012). Estas competências são baseadas nas competências definidas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional que realiza a avaliação de larga escala PISA, podendo inferir que se trata de uma educação que educa para a aquisição de competências para a preparação dos estudantes visando um bom rendimento em avaliações externas, além disso, reafirma a necessidade de o documento abordar a diversidade, enquanto uma exigência da OCDE.

Em síntese, a partir dos trechos selecionados e analisados, identificamos diversos elementos que nos possibilitam dizer que a BNCC apresenta uma proposta de currículo pautada na Interculturalidade Funcional que

en este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior (WALSH, 2012, p. 64).

A fonte e os dados recolhidos permitem muitas outras análises e aprofundamentos para que se possam compreender de fato as implicações da temática étnico-racial para uma reeducação das relações raciais a partir da disciplina de História na proposta da BNCC. Encerramos reafirmando que este foi um breve exercício de análise em que se procurou identificar algumas das estratégias mobilizadas pelos grupos responsáveis por esta política de currículo para instaurá-la como um documento homogeneizador.

A BNCC se constitui em uma política de currículo comum que mesmo apresentando a temática da diversidade, especialmente na disciplina de História, não atende às demandas para uma reeducação das relações étnico-raciais. Esta política utiliza estratégias discursivas de significação/fixação de sentidos e a incorporação de temáticas sociais como a Interculturalidade para manter o seu projeto ideológico fundamentado na perspectiva neoliberal e da

interculturalidade funcional, contribuindo para a manutenção e perpetuação das relações étnico-raciais existentes.

## REFERENCIAS

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36 n. 1, p. 127-146, jan./abr., 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm). Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 13 jun. 2019.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, Warley da. Currículo de História e produção da diferença: fluxos de sentidos de negro recontextualizados na História ensinada. In: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014. p. 129-145.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/582/656>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades. **Resgate**, v. XX, n. 23, p. 1-6, jan./jun. 2012.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Mara Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação).

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 4 ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 23 jun. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a Raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/36801/39523>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LIMA, Maria. Identidade e ensino de História: alguns apontamentos para pensar as práticas no contexto da reeducação étnico-racial. In: VASCONCELOS, Vera Lúcia; MOURA, Sérgio Arruda. **Olhares África-Brasil**. Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalista Osvaldo Lima, 2016, p. 53-91.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 33-52, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Diálogos sobre educação e relações étnico-raciais: a recepção das Leis 10.639/ 2003 e 11.645/2008 e a decolonização do currículo escolar. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira (Org.). **Políticas Públicas Educacionais: novos contextos e diferentes desafios para educação no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 137-149.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB. 3., Rio de Janeiro, 2003. **Anais...** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de Hoje. 1 ed. 1 reimpressão. São Paulo: Global, 2008. p. 138-168. (Coleção Para Entender).

NEIRA; Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez., 2016. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807&path%5B%5D=3374>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PAGÈS, J. El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. **Reseñas de Enseñanza de la Historia**, n. 7, p. 69-91, oct. 2009.

PEREIRA, Júnia Sales Pereira; ROZA, Luciano Magela Roza. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SANTOS, Lourival dos; LIMA, Maria. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de História: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 8, n. 16, Dourados: UFGD, p. 01-25, jul./dez. 2014. Disponível em:

<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/3815/2092>. Acesso em: 21 maio 2019.

SANTOS; Nathany Ribeiro Lima dos; PEREIRA, Sara; SOARES, Zilene Moreira Pereira. Documentos curriculares oficiais assegurando a abordagem de gênero e sexualidade para a educação básica: um olhar para o ensino de ciências. In: Simpósio Gênero e Políticas Públicas, 5. 2018; Londrina, **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/VSGPP-%20GT9-%20Nathany%20dos%20Santos%20Sara%20Pereira%20e%20Zilene%20Soares.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, jul. 2009.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9, 2009; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 19, n. 48, mayo./ago. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.